

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika osakond

Evelyn Uiho
SIMULTAANSETE KAKSKEELSETE KOOLIEELIKUTE JUTUSTAMISOSKUS
“PALLILOO” PILDISEERIA ALUSEL
bakalaureusetöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Häidkind (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Kokkuvõte

Töö eesmärgiks oli selgitada simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomete oskuste tase pildiseeria järgi jutustades. Uurimuses osales 18 eakohase arenguga simultaanset kakskeelset last ja kontrollgruppi kuulus 18 eakohase arenguga ükskeelset last. Laste jutustuste hindamiseks kasutati Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), mille alusel hinnati simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustusi makrostruktuuri kategooriates (sissejuhatus, konflikt/lahendus, kokkuvõte ja teemakohasus) ning mikrostruktuuri kategooriates (viitamine, sidusus, grammatiline õigsus) ning võrreldi neid ükskeelsete laste jutustustega.

Selgus, et kakskeelsete laste jutustuste punktide jaotus erinevates kategooriates oli sarnane ükskeelsete laste jutustuste punktide jaotusega. Statistiliselt olulised erinevused ilmnasid nii makro- kui ka mikrostruktuuri üldtulemustes ning eraldi veel ka viitamise kategoorias.

Abstract

The aim of the present study was to find out the simultaneous bilingual children's narrative production skills level by picture series. This study included 18 simultaneous bilingual children with normal language development and the control group included 18 monolingual children with normal language development. Children's narratives were measured using Narrative Scoring Scale (NSS), which allowed to evaluate simultaneous bilingual preschool children's stories in narrative macrostructure categories (introduction, conflict/result, conclusion and topic), and in microstructure categories (referencing, cohesion, grammatical accuracy). Simultaneous bilingual children's narratives were compared with monolingual children's narratives.

It was found that the bilingual children's stories by the distribution of points in different categories was similar to monolingual children's stories by the distribution of points. Statistically significant differences occurred in both the macro and microstructure, and in reference category.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract.....	3
Sisukord	4
Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus “Palliloo” pildiseeria alusel	5
Tekstiloome	5
Jutustamisoskuse areng koolieelses eas.....	9
Simultaanne kakskeelsus	10
Metoodika.....	12
Valim	12
Mõõtevahendid ja protseduur	12
Kodeerimine	13
Tulemused	14
KK laste jutustused makrostruktuuri tasandil.....	14
KK laste jutustused mikrostruktuuri tasandil	17
Lastegruppide vahelised erinevused.....	19
Arutelu	20
Autorsuse kinnitus	24
Kasutatud kirjandus	25
Lisad	28

Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus

“Palliloo” pildiseeria alusel

Kakskeelsete laste kõne uurimine on oluline, kuna suur osa maailma elanikkonnast on kakskeelne ning kakskeelsuse teema on aktuaalne ka Eestis. Kakskeelsuse uurimisega tehti algust juba 1920. aastatel. Viimase 30 aasta jooksul on huvi üha kasvanud kakskeelsete laste kõne arengu vastu. Kakskeelsust on defineeritud väga mitmeti, kuid puudub üks ja õige definitsioon.

Lapse arengus on oluline osa kõne arengul. Kõne kaudu saadakse suur osa teadmistest maailma ja inimeste kohta ning mida parem on keelekasutus, seda paremini suudab inimene ennast teistele arusaadavaks teha (Tulviste, 2008). Jutustamisoskus on hea kõnearengu indikaator, kuna selle abil saab hinnata eneseväljendusoskust. Eestis on rohkem hakatud tähelepanu pöörama laste jutustamisoskuse uurimisele, kuid siiani on vähe uurimusi kakskeelsete laste jutustamisoskusest. Kakskeelsete laste jutustamisoskuse uurimine võib anda infot selle kohta, kas nende keeleline areng mõlemas keeles toimub sarnaselt ükskeelse lapse kõne arengule või on see erinev. Samas on laste tekstilooma arengu toetamisel oluline teada, mis valmistab kakskeelsetele lastele pildiseeria alusel jutustamisel raskusi. Nendest teadmistest lähtuvalt saab planeerida laste õpetamist. Eelöeldust lähtuvalt käsitleb antud töö simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskust.

Tekstilooma

Sidusteksti loome nagu ka iga minimaalne kõneakt saab alguse motiivist, millest tuleneb kavatsus – millestki kellelegi mingil eesmärgil teatada. Tekstilooma erineb lihtsama ütluse loomest selle poolest, et läbida tuleb kõik kõnelooma etapid: mõttesüntaks, semantiline süntaks, grammatiline struktureerimine, motoorne programmeerimine ning ütluse realiseerimine (Karlep, 1998).

Tekstilooma käigus sooritatakse mitmeid protsesse, et tagada tekstis sisuline ja vormiline sidusus. Nendeks protsessideks on objekti tunnuste jaotamine lausete vahel, sõnavalik, uue teabe esiletõstmine ja lausete seostamine (Karlep, 2003). Objekti tunnuste jaotamine lausete vahel kujutab endast muuteoperatsioonide rakendamist ehk propositsioonide sisestamist ja ühendamist, kui moodustatakse laiendatud liht- ja liitlauseid (Karlep, 2003). Tekstiloomes on oluline see, missuguseid sõnu teksti

edasiandja kasutab. Karlepi (2003) järgi on tekstiloomes oluline leida võimalikult täpsed sõnad mõtte esitamiseks. Sidusteksti loome puhul on oht, et kord aktiveeritud sõnad hakkavad korduma ja ütlus muutub monotoonseks. Sellepärast on oluline, et teksti genereerides oskaks laps meelde tulnud sõnadest loobuda ning neid teistega asendada (Karlep, 2003). Lisaks on oluline tekstis uue info esiletõstmine. Suulises kõnes kasutatakse selleks rõhku ja sõnajärge. Sidusa teksti loomes on oluline, et laused oleksid omavahel seotud. Seda eesmärki täidavad näiteks sidesõnad (*ja, ja siis, aga, seega* jne), et väljendada ideede põhjuslikku või ajalist seost (Foster-Cohen, 1999).

Käesolevas töös uuritakse narratiivi ehk jutustuse loome oskust. Jutustamine on kõrgetasemeline kognitiivne, sotsiaalne ja lingvistiline toiming, millel on keskne koht laste igapäevases elus, eriti kooli kontekstis (Leinonen, Letts, Smith, 2002). Nelson (1996) märgib, et narratiiv ehk jutustus on sündmuse avaldumine läbi aja, see on jutustatud kindlas isikus, ajalises perspektiivis ja situatsioonis. Narratiiv jutustab tavaliselt tegelaste (kelleks võivad olla nii inimesed, loomad kui väljamõeldud olendid) tegevustest ja/või tunnetest ning mõtetest ajalises mõõtmes (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010). Clark (1996) märgib, et jutustus peab olema organiseeritud. See tähendab, et jutustamist alustades tuleb seada eesmärgid, milleni tahetakse jõuda. Terviklikku jutustust alustatakse tegelaste, tegevuskoha, aja ja põhitegevuse mainimisega. Seejärel asutakse sündmuste juurde: räägitakse sündmuste arengust, tegevuse jõudmisest haripunkti ja lõpuks ka lahendusest. Viimaks peab jutustaja ka märku andma, et on lõpetanud. Narratiivid peegeldavad sotsiaalseid väärtusi, uskumusi, dilemmasid ja eesmäärke, mis on aluseks ning motiveerivad inimestevahelisi interaktsioone (Soodla, 2011). Jutustused on olulised, kuna need võimaldavad tegutseda nii siin ja praegu kui ka minevikus, tulevikus ja kujutletavas maailmas (Leinonen et al., 2002). Just sündmuste ajaline järjestus on üks narratiivide põhikomponent (Nelson, 1996). Üldiselt kasutatakse jutustamisel minevikuvormi (Taura & Taura, 2012; Clark, 1996; Minami, 2008; Ruul, 2009). Mineviku kasutamine viitab sellele, et jutus kirjeldatud sündmused on juba ära olnud. Olevikku kasutatakse jutustaja enda kommentaaride jaoks (Shapiro & Hudson, 1991).

Eristatakse kahte tüüpi narratiivi: iseseisvad ehk vahendamata narratiivid ja ümberjutustused ehk vahendatud narratiivid. Esimesed on oma olemuselt spontaansamad, kuna jutustus tuleb lapselt endalt (Nelson, 1996). Samas märgivad Leinonen jt (2002), et spontaanselt jutustades peab jutustaja arvestama kuulaja

teadmistega. Jutustamise esilekutsumisel võib laps jagada kuulajaga sidendit (pildiseeria, video vms), mille tõttu võib laps jätta palju ütlemata või ei väljenda ennast nii selgesõnaliselt, kuna puudub otsene vajadus suhelda (Leinonen et al., 2002). Vahendamata jutustuse kasutamisel on kaks varianti: ilma eelneva verbaalse näidise ehk mudelita ning eelneva narratiivi mudeliga (nt näidisjutustuse esitamine). Soodla jt (2010) märgivad, et jutustamisoskuse hindamisel võiks eelistada vahendamata jutustust, kuna see peegeldab paremini sõltumatuid tekstiloomeskusi, sest narratiiv tuleb planeerida ja formuleerida täiesti iseseisvalt. Analüüsi usaldusväärsuse tagamiseks soovitatakse kasutada just pildiseeria alusel jutustamist (Soodla et al., 2010). Karlep (2003) toob välja, et pildiseeria on teksti sisuliseks plaaniks. Pildiseeria võimaldab pöörata laste tähelepanu mõtete järjestamisele, puuduva lüli leidmisele ja teema piiritlemisele. Antud töös kasutatakse narratiivide loome uurimiseks eelneva narratiivi mudeliga vahendamata jutustust pildiseeria alusel.

Jutustuse koostamine demonstreerib laste võimeid oma mõtteid loogiliselt reastada, seostada eelnev kogemus hetkesündmusega, kasutada sobivaid lingvistilisi vahendeid sidususe saavutamiseks ning arvestada kuulaja vajadusega (Ripich & Griffith, 1988). Narratiivid eristavad eri vanuses ja keeleliste võimetega lapsi ning jutustamisoskus koolieelses eas on seotud edasise akadeemilise edukusega (Soodla, 2011; Fiestas & Peña, 2004; Leinonen et al., 2002). Veel pakuvad jutustused laialdast infot lapse narratiivi planeerimisoskuse kohta (Fiestas & Peña, 2004). Siiski peab laste jutustuste hindamisel arvestama seda, et lapsed võivad tegelikult teada rohkem narratiivi struktuuri kohta, kui nende jutustused seda peegeldavad (Shapiro & Hudson, 1991).

Teksti mikro- ja makrostruktuur. Tekstid on üles ehitatud hierarhiliselt kahel tasandil – mikro- ja makrostruktuuri tasandil (van Dijk, Kintsch, 1983, viidatud Soodla et al., 2010 j). Mikrostruktuuri hindamine võimaldab uurida seda, missugust sõnavara ja grammatikat jutustuses kasutatakse. Makrostruktuuri analüüs aga võimaldab laiemalt ja üldisemalt uurida jutustuse organiseerituse taset.

Mikrostruktuur hõlmab endas teksti väiksemaid üksusi – sõnu, lauseid ja osalauseid ning nende omavahelist sidusust (Kit-Sum To, Stokes, Cheung, T'sou, 2010). Mikrostruktuuri analüüsides pööratakse tähelepanu keelepädevusele (sõnade hulk tekstis, lausungite keskmine pikkus sõnades) ja grammatikale (grammatikavead) (Soodla, 2011). Lisaks peab teksti looja laused omavahel ühendama, kasutades sidusust kindlustavaid vahendeid. Üheks võimaluseks teksti sidusaks muuta, on

kasutada sidesõnu. Lapsed hakkavad väga varakult kasutama sidesõnu, et ühendada narratiivi erinevaid osi (Nelson, 1996). Leitud on, et sidesõnu kasutatakse selleks, et ühendada kahte lauset, mis väljendavad ajalisi seoseid sündmuste vahel. Kõige enam kasutatavad sidesõnad laste jutustustes on “ja” ning “ja siis” (Foster-Cohen, 1999; Arnek, 2007). Inglise keelel põhinevatest uurimustest on ilmnenu, et laste vanuse kasvades muutuvad pikemaks jutustuses kasutatud lausungid ning vähenevad grammatikavead (Tilstra & McMaster, 2007). Nii inglise kui ka eesti keeles on leitud, et arengu käigus tõuseb ja mitmekesistub õigesti kasutatud sidendite sagedus (Shapiro & Hudson, 1991; Ruul, 2009).

Makrostruktuuri all peetakse silmas teksti üldist sisulist ülesehitust ning see viitab otseselt terviklikkusele (Soodla et al., 2010). Selleks, et tekst oleks terviklik, tuleb jutustajal edastatav info organiseerida ajaliselt ja põhjuslikult seotud järjendiks, mis on tähendusrikas nii kõneleja enda kui ka kuulajate jaoks (Shapiro & Hudson, 1991).

Makrostruktuuri analüüsiks on välja pakutud mitmeid mudeleid, millest levinuim on Nancy Steini ja Christine Glenni (1979) jutugrammatika mudel (Soodla et al., 2010; Soodla, 2011). Soodla jt (2010) märgivad, et jutugrammatika mudeli (inglise keeles *Story Grammar Model*) järgi koosnevad narratiivid teatud kindlat tüüpi infot sisaldavatest komponentidest, mis on omavahel seotud ajaliselt ja/või põhjuslikult. Antud töös kasutatakse laste jutustuste hindamiseks Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), mis toetub osaliselt jutugrammatika mudelile. Jutugrammatika mudel muudab jutustustest arusaamise mõistetavaks ja ette ennustatavaks (Fiestas & Peña, 2004). Mudeli eeliseks on see, et minimaalsed elemendid võimaldavad meil jutustusi ära tunda ning meelde jätta (Nicolopoulou, 1997, viidatud Fiestas & Peña, 2004 j). Jutustuse makrostruktuur koosneb taustakirjeldusest ja episoodide süsteemist. Taustakirjelduses tutvustatakse peategelasi ning kirjeldatakse sotsiaalset, füüsilist või ajalist konteksti, milles sündmused hakkavad aset leidma. Jutustus võib koosneda vaid ühest, kuid enamasti siiski mitmest omavahel seotud episoodist (Soodla et al., 2010). Episood koosneb kuuest komponendist: 1) käivitav sündmus, mis tekitab tegelasel lahendamist vajava probleemi; 2) sisemine vastus – käivitavast sündmusest tingitud tegelase reaktsioon (tunded, mõtted); 3) sisemine plaan – tegelase plaan probleemi lahendamiseks või olukorra muutmiseks; 4) tegevus – tegelase toimingud plaani täitmisel; 5) tagajärg – tegevuse otsene tagajärg; 6) reaktsioon – tegelase reaktsioon tagajärjele (Iluz-Cohen

& Walters, 2011; Fiestas & Peña, 2004; Soodla et al., 2010). Hughes jt (1997) on leidnud, et täiskasvanute ja laste jutustused ei sisalda kõiki episoodi komponente ning seda erinevatel põhjustel. Näiteks võivad osad komponendid olla ära jäetud, kuna jutustajal on puudulik jutustamisoskus või neid on võimalik järeldada jutustusest endast või kuulaja enda teadmistest (Hughes et al., 1997, viidatud Soodla, 2011 j).

Jutustamisoskuse areng koolieelses eas

Lapse kasvades areneb ka tema jutustamisoskus. Esialgu kasutavad lapsed lihtsaid sõnade järjendeid, hiljem aga sidusaid episoodilisi struktuure (Soodla & Kikas, 2010). Narratiivid arenevad lihtsatest sündmuste kirjeldustest jutuni, kus sündmused on seotud peategelaste motivatsiooni ja eesmärkide kaudu (Davies, Shanks & Davies, 2004).

Leinonen jt (2002) märgivad, et jutustamisoskuse areng on küllaltki kompleksne protsess, kuna see on lahutamatu osa inimese tunnetusest, sotsiaalsest arengust, lingvistilistest oskustest, teadmistest ja kogemustest. Autorid toovad veel välja, et jutustamisoskuse areng algab juba siis, kui lapsel on midagi teistele öelda ning tal on olemas mõned suhtlemisvahendid, mis esialgu on mitteverbaalsed. Karlep (2003) märgib, et tekstiloomes esialgsed oskused tekivad situatiivses dialoogis. Kui laps hakkab kasutama vastusrepliikides enamat kui ühte baaslausungit ja/või hakkab neid ühendama ahelateks, on tegemist sidusteksti algetega.

Kolmeaastased lapsed moodustavad kirjeldavaid sõnade järjendeid, millel puudub ajaline järjestus ning tegevuste järjestusi, millel puudub põhjuslik järjestus (Soodla, 2011). Viieaastaselt toimub jutustamisoskuses märkimisväärne areng ning lapsed on võimelised jutustama lugusid, mis sisaldavad sündmuse eesmarke ja plaane (Leinonen et al., 2002; Nelson, 1996). Selles vanuses lapsed kombineerivad oskuslikult lauseid, on omandanud suurema osa keerulisest süntaksist ning oskavad konstrueerida hästi organiseeritud narratiivi koos sündmuste erinevate perspektiividega (Verhoeven & Strömquist, 2001). Nelson (1996) toob välja, et laste jaoks on sündmuste ajaline järjestus kogntiivselt keeruline, kuna see nõuab, et lapsel oleks meeles olevik ning et ta suudaks liikuda sündmustes edasi ja/või tagasi.

Kuueaastaste laste jutustustes on juba olemas taustakirjeldus, käivitav sündmus, eesmärgid ja tegevused (Shapiro & Hudson, 1991). Leinonen jt (2002) ning

Nelson (1996) märgivad, et ligikaudu kuueaastaste laste jutustused sisaldavad sarnaselt täiskasvanutele kõiki peamisi narratiivi osasid. Arnek (2007) leidis oma uurimuses, et kuueaastaste jutustuses on üldjuhul olemas algus, teemaarendus ja lõpetus. Uuri ja järeldas, et kuueaastaste laste jutustused on suhteliselt terviklikud ja kuulajatele arusaadavad. Hughes jt (1997, viidatud Soodla & Kikas, 2010 j) on leidnud, et 7–8 aastaste laste jutustused sisaldavad episoodi kõiki komponente. Uurimustest on leitud, et vanemate lasteaialaste ja algklasside õpilaste juttudes, nii ise genereeritud kui ka ümberjutustustes, on tavaliselt olemas käivitav sündmus, tegevused ja tagajärjed (Merrit & Liles, 1987; John et al., 2003, viidatud Soodla & Kikas, 2010 j). Soodla ja Kikas (2010) uurisid eesti laste jutustamisoskust ning leidsid, et eesti lapsed suudavad sarnaselt sama vanadele inglise keelt kõnelevatele lastele 6–8 aastase luua tervikliku struktuuriga narratiive. Shapiro ja Hudson (1991) leidsid oma uurimuses, et eelkooliealised ja esimese klassi lapsed mitte ainult ei keskendu ühe pildi kirjeldamisele, vaid on võimelised looma sidusa ja struktureeritud narratiivi.

Simultaanne kakskeelsus

Eristatakse kahte teise keele omandamise viisi: simultaanne ehk samaaegne ja suktsessiivne ehk järjestikune omandamine. Romaine (1989) märgib, et simultaanse kakskeelsusega on tegemist juhul, kui rohkem kui ühe keele omandamine toimub enne kolmandat eluaastat.

Käesolevas töös uuritakse simultaansete kakskeelsete koolieelikute tekstiloomet. Varasemad uurimused simultaansete kakskeelsete laste kahe keele omandamise kohta rõhutavad seda, et kakskeelne laps omandab kaks erinevat morfosüntaktilist süsteemi, nii nagu ükskeelne eakaaslane vastavates keeltes (Meisel, 1990; De Houwer, 1990; Paradis & Genesee, 1996; viidatud Lanza, 2001 j; Gutiérrez-Clellen & Kreiter, 2003). Flecken (2011) toob oma uurimuses välja, et simultaanse kahe keele omandamise korral on suur võimalus omandada mõlemad keeled kõrgetasemeliselt, sest lapsed hakkavad keeli omandama juba varases eas ning puutuvad nende mõlemaga aktiivselt kokku.

Enamik kaasaegsetest kakskeelsuse uurimustest on leidnud, et kakskeelsed ei jää arengus alla ükskeelsetele, kui neil on pidev kokkupuude mõlema keelega sünnist saati (Taura & Taura, 2012). Kakskeelsed ei kasuta mõlemat keelt erinevates eluvaldkondades võrdselt, vaid kasutavad mõlemat keelt erineval eesmärgil, erinevas

kontekstis ja suhtlemiseks erinevate inimestega (Meisel, 2006). Eelöeldust saab järeldada, et kakskeelseid ei saa hinnata, nagu nad oleksid kaks ükskeelset, kuna on ebatõenäoline, et kakskeelsel on samasugused kogemused mõlemas keeles (Romaine, 1989). Kakskeelsel lapsel ei ole kaks korda nii palju sõnu sõnavaras nagu ükskeelsel, kuid see ei mõjuta tema võimet suhelda (Doyle et al., 1978, viidatud Romaine, 1989 j).

Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus. Uurimusi kakskeelsete laste jutustamisoskuse kohta on tehtud vähe. On leitud, et jutustamisoskus ühes keeles aitab kaasa jutustamisoskuse omandamisele teises keeles (Iluz-Cohen & Walters, 2011). Schlyter (1996, viidatud Taura & Taura, 2012 j) väidab, et jutustamisoskus nii ükskeelsel kui ka simultaansetel kakskeelsel lastel hakkab arenema umbes neljaaastaselt. Samas on Minami (2008) märkinud, et kahe keele lingvistilise süsteemi omandamise protsess muudab keerulisemaks ka jutustamisoskuse arengu.

Lanza (2001) uuris kolme norra-inglise kakskeelse lapse jutustusi ning võrdles neid norra ükskeelsete eakaaslaste jutustustega. Ta leidis, et simultaansete kakskeelsete laste narratiivide struktuur on sarnane ükskeelsete eakaaslaste omale (Lanza, 2001). Taura & Taura (2012) longituuduuring jaapani-inglise kakskeelse tüdruku keelelise arengu kohta näitas samuti, et isegi kui kokkupuude mittedominantse keelega on piiratud ja kaks keelt on tüpoloogiliselt üksteisest erinevad, on mittedominantse keele areng lingvistiliselt sarnane või identne ükskeelse lapse keelelisele arenguga. Autorid leidsid veel, et sarnaselt ükskeelsetele eakaaslastele, kasutab ka kakskeelne koolieelik oma narratiivides peamiselt tegusõna minevikuvormi. Kakskeelseid lapsi on uurinud ka Serratrice (2007). Tema uuris 36 last, kellest 12 olid inglise-italia kakskeelsed ning võrdles neid 12 itaalia ja 12 inglise keelt kõneleva ükskeelse lapsega. Tulemused näitasid, et simultaansed kakskeelsed lapsed, kes sünnist saati puutuvad regulaarselt kokku kahe keelega, võivad saavutada mõlemas keeles kõrgetasemelise keespetsiifilise pragmaatika ja diskursuse kompetentsuse. Sarnaseid tulemusi on veel saanud Fiestas ja Peña (2004) oma uuringus, kus nad uurisid 12 hispaania-inglise kakskeelse lapse jutustamisoskust, kasutades piltideta raamatut ja staatilist pilti. Autorid leidsid, et lapsed jutustasid võrdse keerukusega mõlemas keeles.

Nagu varasemalt märgitud, on tekstiloomes üks sidususe tagamise võimalusi kasutada sidesõnu. Taura & Taura (2012) leidsid, et nende kakskeelne uurimisalune eelistas 4–7 aastaselt sarnaselt ükskeelsetele eakaaslastele lausete sidumiseks kasutada sidesõnu “ja” ning “ja siis”. Lanza (2001), kes uuris norra-inglise

kakskeelseid lapsi, leidis samuti, et lapsed kasutasid narratiivides palju nimetatud sidesõnu. Meisel (2006) väidab, et ükskeelsete ja kakskeelsete keelelises arengus ei ole kvalitatiivseid erinevusi, kui kakskeelsed on mõlema keelega kokku puutunud sünnist saadik. Autor rõhutab, et isegi kui on täheldatav mõningane hiline mine arengus, siis mahub see ükskeelsete laste eakohase arengu piiridesse.

Töö eesmärgiks on selgitada simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomete oskuste tase pildiseeria järgi jutustades. Kirjandusele ja varasematele uuringutele toetudes on püstitatud kaks uurimisküsimust ja üks hüpotees.

Uurimisküsimused:

1. Millisel tasemel on kakskeelsete laste jutustused makrostruktuuri tunnuste alusel, võrreldes ükskeelsete laste jutustustega?
2. Millisel tasemel on kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tunnuste alusel, võrreldes ükskeelsete laste jutustustega?

Hüpotees:

1. Simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomete oskuste tase on sarnane ükskeelsete laste tasemele (Lanza, 2001; Taura & Taura 2012; Serratrice, 2007; Fiestas & Peña, 2004).

Metoodika

Valim

Valimi moodustasid 18 eakohase arenguga simultaanse kakskeelsusega (edaspidi KK) last ja 18 eakohase arenguga ükskeelset (edaspidi ÜK) last vanuses 5a 5k – 7a 5k. Laste eakohase arengu kohta andsid hinnangu lasteaiaõpetajad. Uuringus osalenud lapsed käisid erinevates eesti õppekeelega lasteaedades üle Eesti. KK lapsed pärinesid peredest, kus kodus räägitakse lapsega sünnist saati regulaarselt nii eesti kui ka vene keelt. Valiku kriteeriumiks oli veel, et lapsed ei saanud logopeedilist abi.

Laste jutustamisoskuse hindamiseks paluti lapsevanematelt kirjalikus vormis luba. Käesoleva töö autor viis uuringud läbi 18 simultaanse kakskeelse lapsega. Kontrolligrupi laste andmed koguti teiste uurijate poolt.

Mõõtevahendid ja protseduur

Laste jutustamisoskuse hindamiseks kasutati kahte viieosalist pildiseeriat – “Pallilugu” ja “Lumememmelugu” (vt lisa 1) ning ühte teksti – “Lumememmelugu”

(vt lisa 2). Töös kasutatud narratiivide süžee on koostanud Marika Padrik, Merit Hallap, Piret Soodla ja Kati Mäesaar. Pildiseeriad on joonistanud Jolana Laidma.

Uuring viidi läbi iga lapsega individuaalselt – ruumis viibisid vaid uurija ja katseisik. Uurija istus lapse kõrvale ja palus tal kuulata mudelina jutustust Lumememmeloo pildiseeria alusel ja vaadata samal ajal pildiseeriasse kuuluvaid pilte, mida uurija jutustamise ajal ükshaaval lapse ette aetas. Nimetatud lugu oli mudeliks vahendamata jutustusele Palliloo pildiseeria alusel (narratiivi uurimise täpne protseduur vt lisa 3). Laste jutustused lindistati diktofonile ja hiljem transkribeeriti, toetudes suulise kõne transkribeerimise juhendile (vt lisa 4). KK laste jutustused transkribeeris töö autor.

Kodeerimine

Laste jutustusi hinnati nii makro- kui ka mikrostruktuuri tasandil Narratiivi Hindamisskaala (edaspidi NHS) alusel, mille on koostanud Kati Mäesaar, Marika Padrik, Merit Hallap. NHS-i koostamise aluseks on kasutatud Narrative Scoring Scheme-i (Heilmann, Miller, Nockerts, Dunaway, 2010). Täpsed hindamisjuhised on esitatud lisas (vt lisa 5). Iga kategooria puhul hinnati jutustust 1, 2 või 3 punktiga. 3 punktiga hinnatud jutustust saab nimetada kõrgema taseme jutustuseks ehk tegemist on arenenud jutustusega. 2 punktiga hinnatud jutustust saab nimetada keskmise taseme jutustuseks ehk tegemist on areneva narratiiviga. 1 punktiga hinnatud jutustust saab nimetada madala taseme jutustuseks ehk tegemist on arenemata narratiiviga. Laste jutustustes hinnati järgmisi kategooriaid:

I. Makrostruktuur

1. Sissejuhatus. Hinnati tegevuse, tegelaste ja sündmuste toimumise koha ja/või aja nimetamist.
2. Konflikt ja lahendus. Hinnang põhines episoodi terviklikkuse hindamisel. Hinnati algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse väljatoomist ning nende väljatoomise põhjalikkust.
3. Kokkuvõte. Hinnati sündmuse kokkuvõtmist – tegelaste sisemiste või väliste reaktsioonide mainimist loo lõpus.
4. Teemakohasus. Arvestati esitatud info teemale vastavust ning oluliste/ebaoluliste sündmuste eristumist narratiivis. Hindamisel arvestati

oluliste sündmuste väljatoomist ja nende loogilises järgnevuses esitamist. Veel võeti arvesse mõistmist takistavate mõttelünkade olemasolu/puudumist.

II. Mikrostruktuur

1. Viitamine. Hinnati viitesuhete võrgustiku selgust ja arusaadavust. Arvesse võeti asesõnade, asemäärsõnade ja sünonüümide kasutamist.
2. Siduvate vahendite kasutamine. Hinnati erinevate sidususvahendite (sidendid nii lausungite kui osalause ühendamiseks, koha- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) kasutamise varieeruvust.
3. Grammatiline õigsus. Hinnati korrektsete/agrammatiliste lausungite kasutamist. Arvesse võeti ka erinevate lausetüüpide esindatust jutustuses.

Nii ükskeelsete kui ka kakskeelsete laste jutustused hindas antud töö autor. Narratiivi hindamise usaldusväärsuse tagamiseks kodeeriti kolme lapse jutustused kahe hindaja poolt – antud töö autori ja juhendaja poolt. Erinevuste osas jõuti kokkuleppele.

Tulemused

Uuringu käigus analüüsiti 18 KK ja 18 ÜK lapse narratiive. Käesolevas töös analüüsiti vahendamata narratiive, millele eelnes mudelina vahendatud narratiiv. Andmete töötlemisel kasutati MS Excelit ja SPSS programmi Mann-Whitney U-testi. Kuna andmed on hinnangulised ja esitatud järjestusskaalal, siis kasutati Mann-Whitney U-testi rühmade tulemuste vaheliste erinevuste leidmiseks.

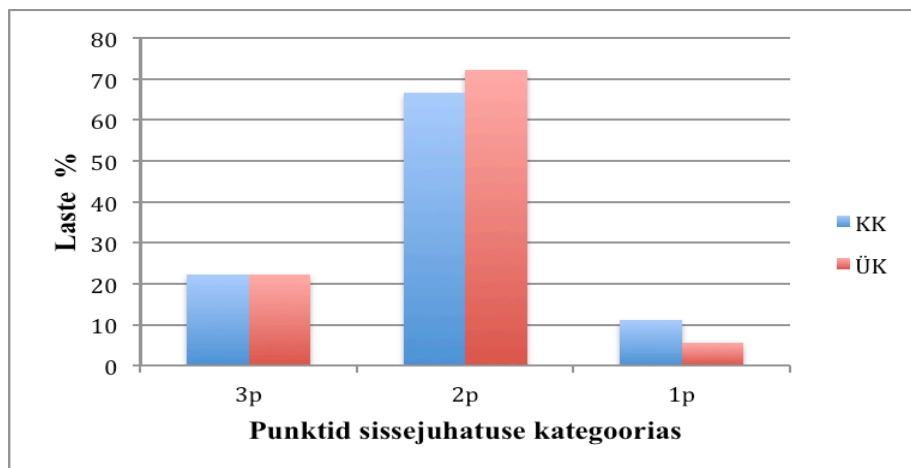
Et teada saada, kuidas esinesid erinevad narratiivi kategooriad laste jutustustes, kasutati MS Excelit, mille abil arvutati iga kategooria kohta eraldi välja, mitu protsenti laste jutustustest sai 1 punkti (madal tase), 2 punkti (keskmine tase), 3 punkti (kõrgem tase) antud kategoorias. Tulemused on esitatud kategooriate kaupa joonistel 1–7.

KK laste jutustused makrostruktuuri tasandil

Järgnevalt on välja toodud makrostruktuuri kategooriate tulemused KK lastel, võrreldes ÜK lastega. Makrostruktuuri kategoorias NHS-i järgi hinnati sissejuhatust, konflikt/lahendust, lõppu ja teemakohasust.

Sissejuhatus. Joonisel 1 on näha laste jutustuste jaotus sissejuhatuse eest saadud punktide alusel. Enamik KK (67%) ja ka ÜK (72%) laste jutustustest vastas keskmisele tasemele. Keskmisele tasemele vastasid jutustused, kus lapsed nimetasid

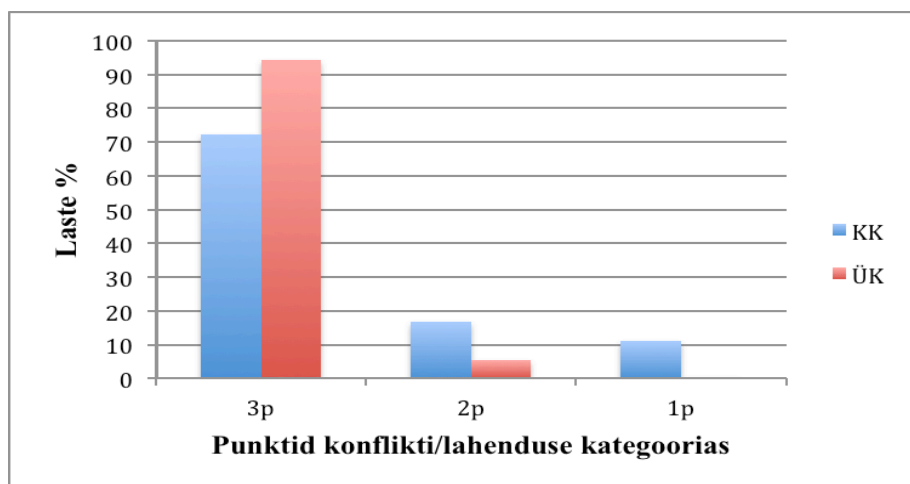
ühe taustaelemendi (tegevus, aeg või koht) ja kõik loo tegelased. KK laste jutustusest kõige vähem (11%) vastas madalale tasemele (narratiiv algab ilma sissejuhatusega). Samale tasemele vastas 6% ükskeelsete laste jutustustest.



Joonis 1. Laste jutustuste jaotus sissejuhatuse kategoorias saadud punktide alusel.

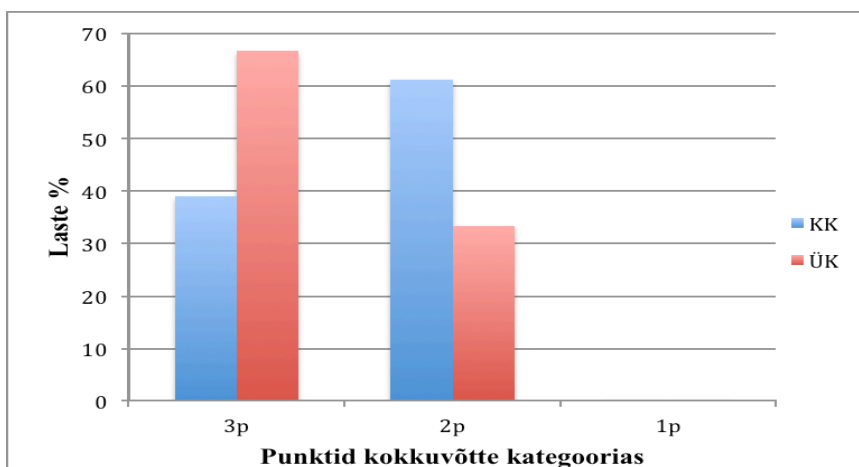
Märkus. Siin ja edaspidi 3p – kõrgem tase/arenenud narratiiv; 2p – keskmine tase/arenev narratiiv; 1p – madal tase/ebaküps narratiiv; KK – kakskeelne, ÜK – ükskeelne.

Konflikt/lahendus. Järgnevalt hinnati laste narratiive konflikti/lahenduse kategoorias. Joonisel 2 on kujutatud laste jutustuste jaotust antud kategoorias. Enamik lastest mõlemas grupis (KK 72% ja ÜK 94%) esitas episoodi terviklikult – tõid välja algatava sündmuse/konflikti (*pall kukub vette*), tegevuse olukorra lahendamiseks (nt *koer läks pallile järgi*) ja lahenduse (nt *koer saab palli*) ja või tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (*tüdruk/koer on ehmunud, üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada*). Need jutustused vastasid kõrgemale tasemele ja said vastavalt 3 punkti. Madalamale tasemele konflikti ja lahenduse kategoorias (episoodi mitteesitamine) vastas 11% KK lastest ning mitte üski ÜK lastest.



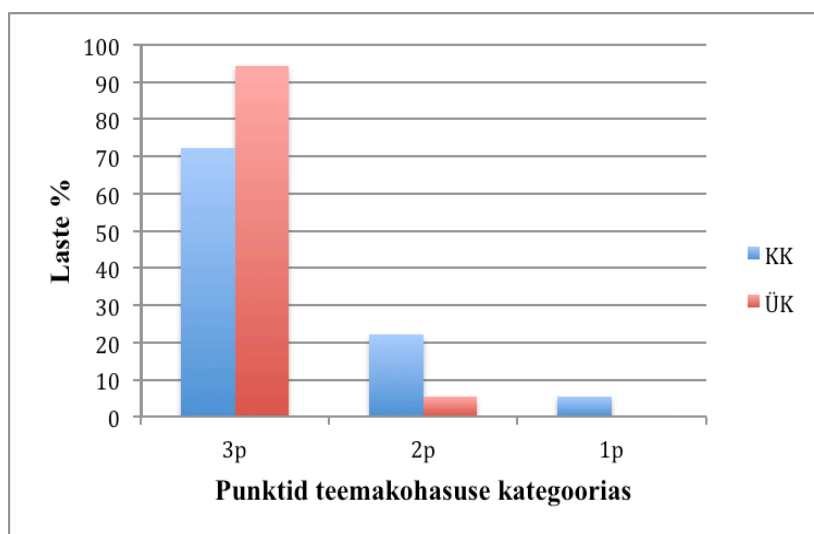
Joonis 2. Laste jutustuste jaotus konflikt/lahenduse kategoorias saadud punktide alusel.

Kokkuvõtte. Kolmanda kategooriana makrostruktuuri tasandil analüüsiti laste jutustustes kokkuvõtet (joonis 3). Enamik KK (61%) lastest sai antud kategooria eest 2 punkti. Nimetatud tasemele kuulusid jutustused, milles mainiti lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust või viidati tulemusele, mis oli pildilt näha (nt *ja siis oli pall maas*) või andsid lapsed verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (*nüüd on lõpp*). Samale tasemel vastas 33% ÜK laste jutustustest. Alla poole KK lastest (39%) said antud kategooria eest 3 punkti. Samas kui enamik ÜK (67%) laste jutustustest vastas kokkuvõtte kategoorias kõrgemale tasemele. Antud tasemele kuuluvad jutustused võtsid kokku mõlema tegelase reaktsioonid (nt *nad olid õnnelikud*) ja/või pakkusid välja omapoolse lahenduse, mida pildidel kajastatud ei ole (nt *nad hakkasid uuesti palli mängima*). Madalale tasemele kokkuvõtte kategoorias ei liigitatud ühtegi jutustust.



Joonis 3. Laste jutustuste jaotus kokkuvõtte kategoorias saadud punktide alusel.

Teemakohasus. Viimase kategooriana makrostruktuuri tasandil hinnati teemakohasust. Joonisel 4 on näha, et nii enamik KK (72%) kui ka ÜK (94%) lastest said teemakohasuse kategooria eest 3 punkti. Kõrgemale tasemele vastas antud kategooria osas jutustus, kui kogu esitatud info oli teemakohane ning välja olid toodud teema seisukohalt olulised detailid. Madalale tasemele vastas 6% KK laste narratiividest. Jutustus vastas madalale tasemele, kui tegemist oli valdavalt piltide kommenteerimise ja tegevuse nimetamisega.

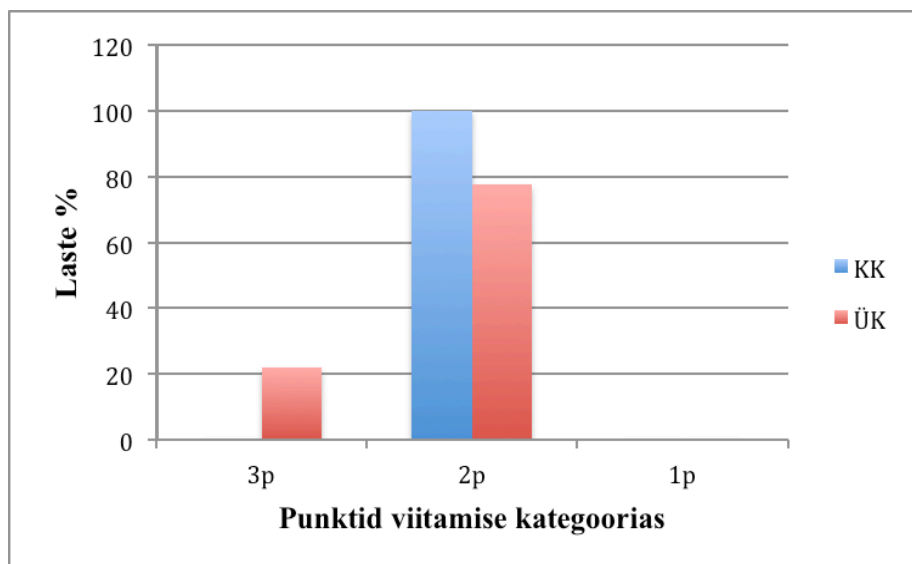


Joonis 4. Laste jutustuste jaotus teemakohasuse kategoorias saadud punktide alusel.

KK laste jutustused mikrostruktuuri tasandil

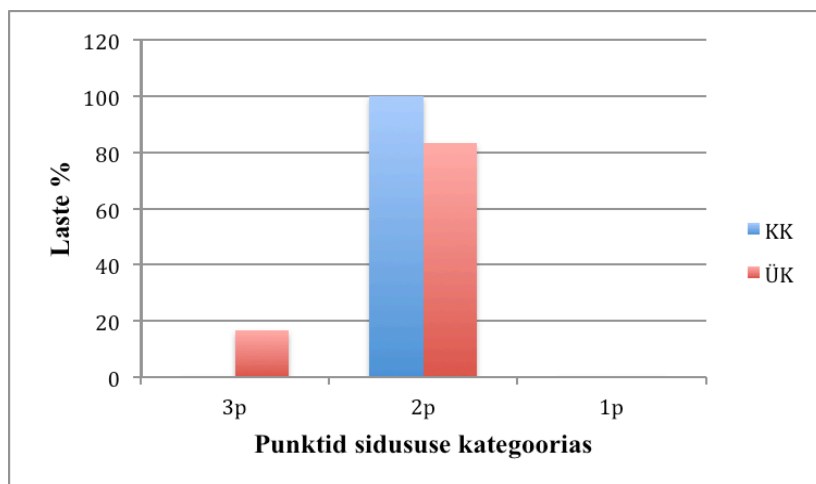
Järgnevalt on välja toodud mikrostruktuuri kategooriate tulemused KK lastel, võrreldes ÜK lastega. Mikrostruktuuri kategoorias NHS-i järgi hinnatakse viitamist, sidusust ja grammatilist õigsust.

Viitamine. Jooniselt 5 on näha, et valimi kõikide KK (100%) laste jutustused vastasid viitamise kategoorias arenevale (2 punkti) tasemele. Nende jutustustes ei kasutatud sidususe saavutamiseks samaviitelisi sõnu või mõnel juhul ei olnud võimalik aru saada, kellest või millest on jutt. Ka suurem osa ÜK lastest (78%) said viitamise kategoorias 2 punkti.



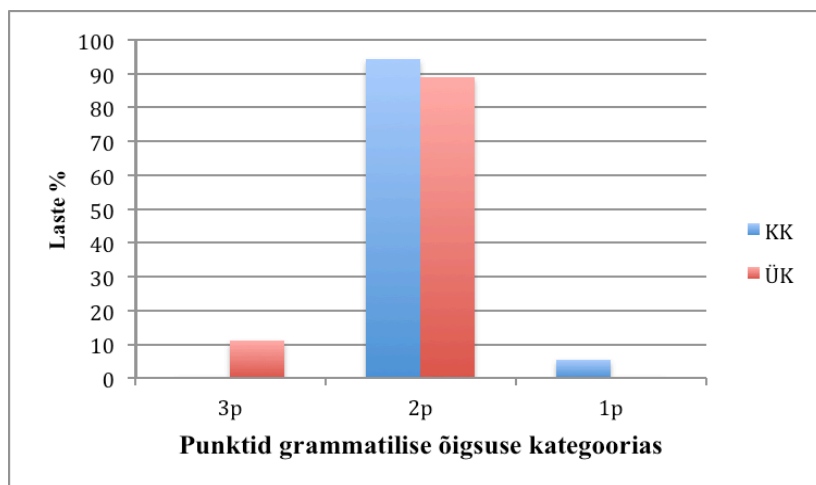
Joonis 5. Laste jutustuste jaotus viitamise kategoorias saadud punktide alusel.

Sidusus. Sidususe analüüsimisel (joonis 6) ilmnes, et kõik KK laste jutustused vastavad arenevale tasemele (2 punkti). Nende narratiivides oli tüüpiliseks sidendite stereotüüpne kasutamine või sidendite puudumine lausete ühendamisel. Samale tasemele vastas ka enamik (83%) ÜK laste jutustustest. Arenenud tasemele ei vastanud ükski KK lapse jutustus. ÜK laste jutustustest 17% hinnati 3 punktiga. Kõrgemale tasemele antud kategoorias hinnati jutustused, kus kasutati mitmekesiselt erinevaid sidususe vahendeid: sidendeid lausungite ja osalausete ühendamiseks, määrsõnu, väljajätet, eri üldistusastmega sõnu. Madalale tasemele ei vastanud sidususe kategoorias ükski jutustus.



Joonis 6. Laste jutustuste jaotus sidususe kategoorias saadud punktide alusel.

Grammatiline õigsus. Viimase mikrostruktuuri kategooriana analüüsiti laste jutustustes grammatilist õigsust (joonis 7). Enamik KK (94%) kui ka ÜK (89%) lastejutustustest vastas antud kategoorias keskmisele tasemele. Nendes jutustustes esines üksikuid agrammatisme; lausemallidest olid ülekaalus liht- ja ahellausungid. Madala taseme jutustusi antud kategoorias esines ainult 6% KK lastest. Antud taseme jutustustes olid ülekaalus baaslausungid, esinesid agrammatilised lausungid.



Joonis 7. Laste jutustuste jaotus grammatilise õigsuse kategoorias saadud punktide alusel.

Lastegruppide vahelised erinevused

Et välja selgitada, kas erinevused KK ja ÜK laste tulemuste vahel erinevate kategooriate lõikes olid statistiliselt olulised, arvutati Mann-Whitney U-testi väärtused statistikaprogrammis IBM SPSS Statistics Developer version 21. Mikro- ja makrostruktuuri analüüsimisel ilmnemised olulised erinevused nii mikro- kui ka makrostruktuuri üldtulemuste osas ($p < 0,05$). Üksikute kategooriate lõikes selgus, et statistiliselt oluline erinevus KK ja ÜK grupi tulemuste vahel ilmnemise vaid viitamise kategoorias ($p < 0,05$). Täpsed U-testi tulemused ja p väärtused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. KK ja ÜK laste gruppide vahelised erinevused

Kategooriad	nKK	nÜK	W	p
Makrostruktuuri tasand				
Sissejuhatus	18	18	155	0,784
Konflikt/lahendus	18	18	125	0,071
Kokkuvõte	18	18	117	0,100
Teemakohasus	18	18	125,5	0,074
Mikrostruktuuri tasand				
Viitamine	18	18	126	0,036*
Sidusus	18	18	144	0,151
Gramm. õigsus	18	18	136	0,086
Makrostruktuur	72	72	4714,5	0,018*
Mikrostruktuur	54	54	1219	0,002*

Märkus. W – Mann-Whitney U-testi tulemus, * statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$). nKK – kakskeelsete laste arv, nÜK – ükskeelsete laste arv

Arutelu

Töö eesmärgiks oli selgitada simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomete oskuste tase pildiseeria järgi jutustades. Tööle püstitati kaks uurimisküsimust: 1) millisel tasemel on kakskeelsete laste jutustused makrostruktuuri tunnuste alusel, võrreldes ükskeelsete laste jutustustega ning 2) millisel tasemel on kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tunnuste alusel, võrreldes ükskeelsete laste jutustustega. Toetudes varasematele uuringutele ja kirjandusele, püstitati tööle ka hüpotees – simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomete oskuste tase on sarnane ükskeelsete laste tasemele. Uurimisküsimuste ja hüpoteesi kontrollimiseks analüüsiti 18 eakohase arenguga kakskeelse (KK) ja 18 eakohase arenguga ükskeelse (ÜK) lapse pildiseeria alusel jutustatud vahendatamata jutustust. Jutustused hinnati makro- ja mikrostruktuuri tasandil Narratiivi Hindamiskaala (NHS) alusel.

Töös analüüsiti nii makro- kui ka mikrostruktuuri erinevaid kategooriaid. KK laste jutustusi võrreldi ÜK laste jutustustega igas kategoorias. NHS-i järgi on makrostruktuuri kategooriateks sissejuhatus, konflikt/lahendus, kokkuvõte ja teemakohasus ning mikrostruktuuri kategooriateks viitamine, sidusus ja grammatiline õigsus.

Esimese uurimisküsimusega taheti teada saada, millisel tasemel on KK laste jutustused makrostruktuuri tunnuste alusel, võrreldes ÜK laste jutustustega. Arnek (2007) leidis oma uurimuses, et kuueaastaste eakohase arenguga laste jutustustes on

üldjuhul olemas algus, teemaarendus ja lõpetus. Sarnaselt on Nelson (1996) leidnud, et ligikaudu kuueaastaste laste jutustused sisaldavad sarnaselt täiskasvanule kõiki peamisi narratiivi osasid. Terasmaa (2011), kes võrdles omavahel eakohase kõnearenguga ja alakõnega 1. klassi õpilaste narratiivi loome oskusi pildiseeria alusel, on oma uurimuses välja toonud, et eakohase arenguga laste jutustused paiknevad nii sissejuhatuse, konflikt/lahenduse, kokkuvõtte kui ka teemakohasuse kategoorias enamjaolt kõrgemal tasemel. Antud töö tulemustest selgus, et ÜK ja KK laste jutustuste eest saadud hinnangud makrostruktuuri tasandi kategooriates olid sarnased. Suurem hulk laste jutustustest kuulus sissejuhatuse kategoorias keskmisele tasemele ning konflikti/lahenduse ja teemakohasuse kategoorias kõrgemale tasemele. Sarnaselt Terasmaa (2011) uurimusele ilmnes, et koolieelikud oskavad eristada ebaolulist olulisest ning nende esitatud info on teemakohane. Erinevused kerkisid esile kokkuvõtte kategoorias. Käesolevast bakalaureusetööst ilmnes, et KK laste jutustustest enamus kuulus antud kategoorias keskmisele tasemele, samas kui ÜK laste jutustustest enamus saavutasid kõrgema taseme. Aigro (2010) ja Balkašina (2008) on oma töödes välja toonud, et lastel on raskusi kokkuvõtte kategoorias. Kuid Nelson (1996) ja Arnek (2007) leidsid, et kuueaastaste laste jutustustes on olemas nii sissejuhatav osa kui ka lõpetav osa. Sellised erinevused võivad tuleneda valimi suurusest ja/või uurijate tõlgendusest.

Teise uurimisküsimusega taheti teada, millisel tasemel on KK laste jutustused mikrostruktuuri tasemel. Teiter & Padrik (2011) on välja toonud, et viie- ja kuueaastaste eakohase arenguga laste jutustused mikrostruktuuri kategooriates kuuluvad valdavalt II ja III tasandile. Teise tasandi jutustuses esineb asesõnadega liialdamist ja palju kasutatakse ühte tüüpi sidesõnu. Kolmanda tasandi jutustustes on mainitud loo tegelased ning kasutatakse peamiselt kahte erinevat liiki sidesõnu ning lisaks kasutatakse veel tegelastele või objektidele viitavaid asesõnu (Ruul, 2009; Balkašina, 2008). Antud töös jaotusid laste jutustused mikrostruktuuri kategooriates valdavalt keskmisele tasemele ehk sarnaselt Teiteri ja Padriku tulemustele kasutati vähe samaviitelisi sõnu ning sidusaid vahendeid kasutati stereotüüpselt.

Viitamine oli mikrostruktuuri ainuke kategooria, kus ilmnesid statistiliselt olulised erinevused KK ja ÜK laste jutustuste vahel. Kõikide KK laste jutustused vastasid antud kategoorias keskmisele tasemele. Nende jutustustes ei kasutatud sidususe saavutamiseks samaviitelisi sõnu või mõnel juhul ei olnud võimalik aru saada, kellest või millest on jutt. Samale tasemele kuulus ka enamik ÜK laste

jutustustest. Vaid väike osa ÜK lastest saavutasid viitamise kategoorias kõrgema taseme hinnangu. Käesoleva töö tulemused ei kattu Terasmaa (2011) tulemustega. Tema leidis, et enamik eakohase arenguga ÜK laste jutustusi saavutas viitamise kategoorias kõrgema taseme. Kuna nii käesolevas kui ka Terasmaa (2011) töös kasutati hindamiseks sama skaalat, võib oletada, et tulemused võivad erineda uurijate erinevate tõlgenduste/hindamise tõttu ning seetõttu tuleks tulemuste usaldusväärsuse tõstmiseks hinnata laste jutustusi mitmel uurijal. Veel võib viitamise kategoorias KK laste jutustuste madalamaid tulemusi seletada sellega, et KK lapsel ei pruugi olla sõnavaras nii palju erinevaid sõnu kui ükskeelsel lapsel.

Terasmaa (2011) leidis, et enamik eakohase arenguga lastest kasutab varieeruvalt erinevaid sidususe vahendeid ning sellest tulenevalt kuuluvad nende jutustused sidususe kategoorias NHS-i alusel ka kõrgemale tasemele. KK koolieelikute jutustustes esines stereotüüpne sidendite kasutamine. Sellest tulenevalt paiknes käesolevas töös enamik eelkooliealiste KK laste jutustusi keskmisel tasemel. Arnek (2007) on oma töös samuti välja toonud, et enamik kuuaastaseid eakohase arenguga lapsi kasutasid narratiivides siduvaid vahendeid ühekülgselt, sageli liialdati asesõnadega ning kasutati ühte tüüpi sidesõnu (arenev tase). Sarnaselt on ka Aigro (2010) leinud eakohase arenguga laste uurimisel et kuueaastaste laste jutustused koonduvad peamiselt keskmisele ehk arenevale tasemele.

Kolmanda kategooriana mikrostruktuuri tasandil analüüsiti grammatilist õigust. Peaaegu kõik KK laste jutustused vastasid keskmisele tasemele ehk nende jutustustes olid ülekaalus liht- ja ahellausungid ning esines ka agrammatisme. Sarnased tulemused sai ka Terasmaa (2011) eakohase arenguga 1. klassi õpilaste narratiive hinnates.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et KK laste ja ÜK laste jutustustuse eest saadud punktide jaotus oli sarnane enamikes kategooriates – sissejuhatuse, konflikt/lahenduse, teemakohasuse, viitamise ja grammatilise õigsuse kategoorias. Kõige suuremad erinevused jutustuste eest saadud punktide vahel ilmnasid kokkuvõtte kategoorias. Antud kategoorias said enamus KK laste jutustused 2 punkti (arenev tase) ja ÜK laste jutustused 3 punkti (arenenud tase). Statistiliselt olulised erinevused ilmnasid aga nii makro- kui ka mikrostruktuuri üldtulemuste osas ning eraldi veel viitamise kategoorias ($p < 0,05$), nagu eelnevalt juba sai mainitud. Nimetatud tulemused ei toeta teiste uurijate (Lanza, 2001; Taura & Taura 2012; Serratrice, 2007; Fiestas & Peña, 2004) tulemusi ja tööle püstitatud hüpoteesi, et

simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomete oskuste tase on sarnane ükskeelsete laste tasemele. Saadud tulemused võivad olla tingitud erinevatest teguritest: valimi suurus, jutustuste hindamine, erinev arendustöö lasteaedades. Tulemuste usaldusväärsuse tõstmiseks oleks edasistes uuringutes vaja kasutada suuremat valimit ning laste narratiive võiks hinnata mitu uurijat. Veel võib arutleda selle üle, kas kasutatud uurimismeetod oli laste jaoks sobiv – kas ülesanne ei olnud laste jaoks liiga võõras. Lisaks oleks soovitatav koguda infot ka selle kohta, mida lasteaiad on teinud laste jutustamisoskuse arendamiseks ning analüüsida kakskeelse lapse jutustamisoskust tema mõlemas keeles.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri

Kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Aigro, K. (2010). *6-aastaste laste jutustamisoskuse hindamine*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Arnek, P. (2007). *Viie- ja kuueaastaste eakohase arenguga laste vahendatud ja vahendamata tekstiloomed*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Balkašina, M. (2008). *5–6 aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loomel pildiseeria järgi*. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.
- Clark, H. H. (1996). Discourse in Production. In M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 985–1022). San Diego etc.: Academic Press.
- Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004). Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development. *Educational Review*, 56(3), 271–286.
- Fiestas, C. E., Peña, E. D. (2004). Narrative Discourse in Bilingual Children: Language and Task Effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 155–168.
- Flecken, M. (2011). Assessing bilingual attainment: macrostructural planning in narratives. *International Journal of Bilingualism*, 15(2), 164–186.
- Foster-Cohen, S. H. (1999). *An introduction to child language development*. London; New York: Longman.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24, 267–288.
- Heilmann, J., Miller, F. J., Nockerts, A., Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154–166.
- Iluz-Cohen, P., Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58–74.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Emakeele abiõpe II. Kõnearendus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kit-Sum To, C., Stokes, F. S., Cheung, H., T'sou, B. (2010). Narrative Assessment for Cantonese-Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 648–669.
- Lanza, E. (2001). Development of narrative production in a multilingual context. In Verhoeven, L., Strömquist S. (Eds.), *Temporality and language contact in narratives*

by children bilingual in Norwegian and English (pp 15–50). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Leinonen, E., Letts, C. & Smith, B. R. (2002). *Children's Pragmatic Communication Difficulties*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.

Meisel, J. (2006). The Bilingual Child. In Bhaha, T. K., Ritchie, W. C. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91–113). Malden etc.: Blackwell.

Minami, M. (2008). Telling good stories in different languages: Bilingual children's styles of story construction and their linguistic and educational implications.

Narrative Inquiry, 18(1), 83–110.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: University Press.

Ripich, D. N., Griffith, P. L. (1988). Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (3), 165–173.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford, New York: Blackwell.

Ruul, R. (2009). *5–6 aastaste laste jutustuste sidusus ja selle hindamine*.

Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Serratrice, L. (2007). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics*, 39, 1058–1087.

Shapiro, L. R., Hudson, J. A. (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27 (6), 960–974.

Soodla, P. (2011). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Soodla, P., Kikas, E. (2010). Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1321–1333.

Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 6, 277–296.

Taura, H., Taura, A. (2012). Linguistic and narrative development in a Japanese-English bilingual's first language acquisition: a 14-year longitudinal case study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(4), 475–508.

Teiter, T., Padrik, M. (2011). 5–6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur. *Eripedagoogika*, 36, 15–21.

Terasmaa, M. (2011). *Alakõnega 1. klassi õpilaste narratiivi loome oskused*.

Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Tilstra, J., McMaster, K. (2007). Productivity, Fluency, and Grammaticality Measures From Narratives: Potential Indicators of Language Proficiency? *Communication Disorders Quarterly*, 29(1), 43–53.

Tulviste, T. (2008). Kõne areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39–52). Tartu: TÜ Kirjastus.

Verhoeven, L., Strömquist S. (2001). Development of narrative production in a multilingual context. In Verhoeven L., Strömquist S. *Narrative development in a multilingual context* (pp 1– 13). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lisad

Lisa 1. Pildiseeriad

Pallilugu



Lumememmelugu



Lisa 2. Näidisjutustus

Lumememme lugu

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde. Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretas ja veeretas, kuni pall oli hästi suur. Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna. Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks. Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

Lisa 3. Suulise siduskõne uurimine

Näidisjutustuse esitamine.

- 1.1. Ütle: "MUL ON KAASAS TOREDAD PILDID. NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB TEHA JUTUKESE. MA JUTUSTAN SULLE NENDE PILTIDE JÄRGI ÜHE LOO. SINA VAATA PILTE JA KUULA MINU LUGU.
- 1.2. Aseta lauale esimene pilt, lase lapsel seda umbes 5 sekundi jooksul vaadata. Seejärel jutusta (selgelt, ilmekalt, kiirustamata). Tee samamoodi kõikide piltidega (pildid esita ükshaaval, lase iga pilti 5 sekundit enne jutustamist vaadata).

Vahendamata jutustus

- 1.3. Jää istuma lapsele vastu. Ütle: "MUL ON VEEL ÜKS TORE PILDISEERIA. Pane esimene pilt lauale. Ütle: "SEE ON JUTU ESIMENE PILT. PROOVI TEISED PILDID PANNA ÕIGESSE JÄRJEKORDA, ET NEIST TULEKS KOKKU JUTUKE." Lase lapsel kuni 1 minut pilte järjestada. Kui laps järjestab õigesti, kiida teda: "TUBLI! SA PANID PILDID ÕIGESSE JÄRJEKORDA!" Kui laps ei osanud pilte järjestada, ütle: "TUBLI! SINA PANID PILDID SELLESSE JÄRJEKORDA. AGA NEID PILTE VÕIB PANNA KA NII." Aseta pildid ise õigesse järjekorda. Ütle: "NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB KA TEHA TOREDA JUTUKESE. VAATA PILTE RAHULIKULT. MINA PILTE HÄSTI EI NÄE, SEEPÄRAST JUTUSTA KOGU LUGU NII, ET SEE OLEKS HÄSTI ARUSAADAV. KUI SA OLED JUTUSTAMISEKS VALMIS, ÜTLE MULLE. SIIS MA PANEN MAKI KÄIMA.
- 1.4. **Lülita diktofon sisse. DIKTEERI ISE DIKTOFONILE (1) LAPSE NIMI, (2) VANUS, (3) LASTEAED, (4) TEKSTI TÜÜP (VAHENDAMATA JUTUSTUS).** Lase lapsel jutustada, ole kannatlik pikkade pauside ajal. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada ka avatud küsimuste abil: JUTUSTA EDASI! RÄÄGI EDASI! Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), küsi: "MA EI KUULNUD, MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!"
- 1.5. Kui laps on lõpetanud, kiida teda ("AITÄH! SA JUTUSTASID TOREDA LOO! MULLE MEELDIS SU JUTUKE." vm)!

Lisa 4. Transkribeerimise juhend

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, öheksa*). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (*jes, hellou, stoori*), mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksole*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusmärk *aa:, ee:, ää:* Kohatud märgi *khm*.

Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega.

Näiteks:

T: no räägi edasi.

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit *Kas ma võin nüüd rääkima hakata?* vm). Alusta iga lausungit uuel realt.

Näiteks:

1. poiss ja tüdruk kelgutasid.

2. tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud.

...

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdru-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahkuhääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

Märgid (vaata ka näidist)

langev intonatsioon .

tõusev intonatsioon ?

paus (2 sek ja pikem) (...)

sõna poolelijäämine sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-
arusaamatu tekst {---}

Väike näidis

1. tüdruk veeretab palli. (...)

2. ja siis paneb teise palli peale. (...)

3. poiss vehib käega et ütleb (...) pane see lumepall sinna suure palli peale. (...)

T: jutusta edasi.

4. poiss veeretab teise palli?
5. paneb sinna peale?
6. aga lumememmi keha vajub kat- lonti.
7. kokku vajub.
8. siis (...) siis poiss väheke on ku- õnnetu ja tüdruk nutab. (...)
9. siis veel poiss siis poiss on kurb ja tüdruk veel ikka nutab.

Lisa 5. Narratiivi Hindamiskaala (NHS)

I. Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv –3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	<p>Nimetab sündmuse koha (nt <i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) JA/VÕI aja (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>).</p> <p>JA Nimetab tegevuse (nt <i>palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida</i>).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased (nt <i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).</p>	<p>Nimetab ühe taustaelemendi (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatusest: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi.</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegelased (nt <i>tüdruk, kutsu</i>).</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegevuse (nt <i>mängivad</i>).</p> <p>VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p> <p>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt <i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,“ „mis ma nüüd teen?“</i>, tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua).</p> <p>JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt <i>koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada</i>).</p> <p>JA Lahendus (nt <i>koer saab palli/toob palli veest</i>).</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>

	<i>välja/annab palli tüdrukule).</i>		
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks:</p> <p>Koera tunded ja/või tegevus (nt <i>koer on märg, väsinud, õnnelik, rõõmus, uhke/koeral on külm, koer naeratab, koer liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”</i>).</p> <p>JA Tüdruku tunded ja/või tegevus (nt <i>tüdruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tüdruk ütleb aitäh, tüdruk võtab palli</i>).</p> <p>JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt <i>nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsiooni või tegevust.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud.
1.2. Teemakohasus ja teema arendamine	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p>JA Jutustuses ei ole mõttelinki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne.</p> <p>JA</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega.</p> <p>JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p> <p>JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot</p> <p>JA/VÕI Sündmuste käik on ebaloogiline.</p>
II. Jutustuse mikrostruktuur			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel.</p> <p>JA Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri</p>	<p>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p>VÕI Viitamine on selge ja arusaadav, kuid</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse.</p> <p>Liialdab asesõnadega.</p> <p>VÕI Laps ei viita objektidele või</p>

	üldistusastmega sõnad) varieeruvalt.	laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt tüdruk ja koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud , kuidas palli kätte saada.).	tegelastele. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.
2. Siduvate vahendite kasutamine	Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal, lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.	Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt: valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte sidendit (nt <i>aga, et</i>) või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks. Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni</i> .).	Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks. VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (nt <i>siis</i> , määrsõna <i>siin</i>). JA/VÕI Kasutab valet sidendit.
3. Grammatiline õigsus ja keerukus	Jutustuses esinevad nii liht- kui lihtlausungid . Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui..., siis...;</i> <i>Sellepärast, et...; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised väärtused, mille laps parandab ise.	Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid . Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).	Ülekaalus baaslausungid. Esinevad mitmed agrammatilised lausungid : elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused. Esinevad sõnavormivead.

*Episood - jutugrammatika mudeli (*story grammar model*; Stein & Glenn, 1979) järgi koosneb jutustus tausta (*setting*) kategooriast (käesolevas juhendis sissejuhatuse osa) ja episoodi süsteemist. Episoodi kirjeldust võib lugeda terviklikuks, kui see sisaldab algatavat sündmust ehk konflikti, tegelaste plaane olukorra lahendamiseks, tegevuse kirjeldust ja lahendust. Algajate jutustajate puhul võivad tegevus ja lahendus kokku langeda.

**Ellips lauses – tuleb eristada ellipsit kui sidususe vahendit (nt *Pille vaatas lumememme. __Vaatas, et liiga suur pall oli. Tuli poiss. __Tahtis ka lumememme hakata tegema. Tüdruk aitas koera. __ hoidis tast kinni*). Kui lausest puudub obligatoorne lauseliige, mis ei ole tuletatav eelmise lause alusel, on tegemist agrammatilise lausungiga (nt *Pille. lumememme. siis kukkus maha. palli mängisid.*)

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele
kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Evelyn Uiho (sünnikuupäev: 09.12.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus “Palliloo” pildiseeria alusel”, mille juhendaja on Merit Hallap.

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 13.05.2013